

Odgojne znanosti
Vol. 9, br. 2, 2007, str. 67-84
Izvorni znanstveni članak

STVARANJE POTICAJNOGA OKRUŽENJA U DJEČJEMU VRTIĆU ZA KOMUNIKACIJU NA STRANOME JEZIKU

Andreja Silić

Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb

Sažetak: U ovom je radu istaknuta važnost ranog odgoja te stvaranja poticajnog okruženja za prirodno učenje stranoga jezika u okruženju dječjega vrtića. Posebice je istaknuta važnost uloge odgojitelja, druge djece i odraslih, različitih igara, praktičnoživotnih aktivnosti, priča, pjesama, brojalica i medija s obzirom na djecu rane dobi te osiguravanje uvjeta za odvijanje što prirodnijega procesa ranoga učenja stranoga jezika (nalik onomu učenja materinskoga). Primijenjen je situacijski pristup odnosno prirodni proces učenja stranoga jezika u kontekstu svakodnevnih praktičnoživotnih aktivnosti djece, jer puno prije nego što progovore (tijekom predverbalne faze), djeci je potrebno omogućiti što više slušanja govora drugih i stjecanja govornih, komunikacijskih i interakcijskih iskustava u stvarnim životnim situacijama. Korišteno je akcijsko istraživanje s elementima etnografskoga pristupa, jer je na taj način bilo moguće neposredno pratiti, razmatrati i mijenjati postojeće uvjete poticanja komunikacije na stranome jeziku.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, dječji vrtić, komunikacija na stranome jeziku, poticajno okruženje, praktičnoživotne situacije

1. Predmet istraživanja

U predškolskoj pedagogiji nedovoljno je znanstveno istražen problem ranoga učenja stranih jezika u okruženju dječjega vrtića tijekom cjelodnevnog boravka djece, za razliku od tzv. kraćih programa koji nastoje imitirati model školskog učenja.

Sve izraženija potreba za znanjem stranih jezika zbog globalizacije društva i potrebe za uspostavljanjem uspješne komunikacije ljudi iz najudaljenijih krajeva svijeta (Delors, 1998; Bickford, 1999) kao nužnost postavlja buđenje interesa za učenje stranih jezika već u ranoj dobi, za razne kulture, ljude i jezike na kojima oni govore te formiranje pozitivnih i prijateljskih stavova prema njima. S. Curtiss (1977) smatra kako mala djeca

posjeduju iznimnu sposobnost za učenje jezika te mogu učiti onoliko jezika koliko im je omogućeno sustavno i pravilno čuti, a znanstvena istraživanja (Curtain & Pesola, 1988, Howe, 1999, Saffran, Senghas, Trueswell, 2001, Singleton, 1989) upućuju upravo na povoljne učinke ranoga učenja stranih jezika na intelektualni i cjelokupni razvoj djeteta.

Stručnjaci s područja lingvistike smatraju kako je najbolje započeti s učenjem stranih jezika što ranije, već u predškolskoj dobi, s obzirom na to da je za tu dob karakteristična sposobnost oponašanja pravoga izgovora, a istraživanja psiholingvisti i neurolingvisti pokazuju kako su djeca koja započnu s učenjem stranoga jezika do svoje šeste godine sposobna usvojiti ga bez stranoga naglaska (Lenneberg, 1967, Pavličević-Franić, 2001, Singleton, 1989, 2001, Vilke, 1991).

Govor se razvija od samog rođenja, a neki tvrde još od prenatalne dobi, **u interakciji** s majkom, odnosno djeci bliskim osobama. Da bi se govor razvio, potrebno je **svakodnevno posvećivanje** određenog vremena i **pozornosti**, i to **u svakodnevnim, djeci bliskim situacijama**. Stoga niz autora (Ivić, 1996, Miljak, 1987, 1978, Pavličević, 2001, 2005, Suzuki, 1981, Widdowson, 1978, Wood, 1995) ističe na koji se način **prirodno uči materinski jezik: komunicirajući u funkciji sporazumijevanja u svakodnevnim životnim situacijama**. Slično tomu dijete može učiti i svaki drugi odnosno strani jezik/ jezike. J. Riley (2003) ističe kako djeca koja rano započnu s učenjem stranih jezika prolaze ubrzane stupnjeve slične onima učenju materinskoga jezika.

Govoreći o mogućnostima razvoja verbalne komunikacije na materinskom jeziku u predškolskim ustanovama, A. Miljak kaže kako se prelaskom djeteta u predškolsku ustanovu struktura interakcije i komunikacije znatno mijenja: "Preciznije rečeno, mijenja se količina i kvaliteta govora upućenog djetetu, a znatno se povećava mogućnost interakcije i komunikacije među vršnjacima i starijom djecom" (Miljak, 1987, str. 59). Postavlja se pitanje kako te prednosti institucijskog konteksta prenijeti na komunikaciju na stranome (engleskome) jeziku. U institucijskim uvjetima svaka svakodnevna situacija i aktivnost istodobno je i prilika za komunikaciju na materinskome, a može biti pogodna i za komunikaciju na stranome jeziku, što ovisi o odgojitelju i njegovu usmjerenju. Osim vrsna stručnjaka: odgojitelja i učitelja engleskog jezika potrebno je osigurati dobro osmišljenu sredinu, bogatu poticajnim sredstvima za buđenje dječje mašte, želje za istraživanjem, učenjem kroz igru i svakodnevne aktivnosti koje bi poticale komunikaciju na engleskome jeziku. I, na kraju, potrebno je osigurati kontinuitet u učenju stranoga jezika, jer je ustanovljeno da dijete podjednako brzo usvaja kao što i zaboravlja elemente stranoga jezika. Vilke (1991) stoga upozorava na potrebu za osiguravanjem kontinuiteta učenja tijekom cijeloga školovanja.

Pitanje ranoga odgoja i razvoja djeteta kategorija je koja nadilazi razinu osobnoga, obiteljskoga i institucijskog (Milanović i sur., 2000). Stoga

je potrebno svakodnevno pružati djeci mogućnosti za stjecanje različitih iskustava nužnih za uspješno učenje i napredovanje, odnosno za njihov odgoj i razvoj. Uskraćivanje, odnosno nemogućnost pružanja bogata kvalitetnog okruženja u najranijem razdoblju razvoja djece nepovoljno utječe na njihov razvoj i odgoj. Učenje je prirodna potreba djeteta, kao što je to, npr., potreba za zrakom, vodom i hranom. Novorođenčad, uz pomoć emocija i nagona koji ih aktivno potiču na istraživanje svijeta, sve više uče i razvijaju se (Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2003). Stoga je nužno osigurati što bolje poticaje u dobro osmišljenom okruženju kako bi dijete imalo što više prilika za učenje u različitim situacijama. U tom je smislu važna uloga odraslih koji bi trebali djeci osigurati što više poticajnih situacija za stjecanje različitih iskustava. Novija istraživanja ljudskoga mozga pokazuju povezanost između različitih izvanjskih stimulacija i složenih procesa koji se odvijaju između različitih područja mozga i načina njegova razvoja tijekom našega gledanja, slušanja i razmišljanja.

2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je **postupno stvarati i razvijati okruženje i ozračje u dječjem vrtiću i odgojno-obrazovnoj grupi koje će na prirodan način poticati djecu na komunikaciju na materinskom, te posebno na stranome jeziku.** Takvo određenje cilja pretpostavljalo je kontinuiran proces njegova ostvarivanja tijekom duljeg razdoblja te ga je bilo nemoguće unaprijed precizno odrediti. Tomu je bilo tako zbog toga što čimbenici koji sudjeluju u njegovu ostvarivanju nisu standardizirani niti jednoznačno određeni. U skladu s tako postavljenim ciljem nužno su nam se postavila neka pitanja koja su toliko važna da smo ih svrstali kao nužne podciljeve ovog istraživanja. Prije svega se to odnosi na povećanje razumijevanja procesa učenja engleskog jezika u institucijskim uvjetima - okruženju. S obzirom na to da je taj proces još uvijek nedovoljno istražen te da su mišljenja u vezi s tim problemom podijeljena, morali smo pronaći vlastiti pristup njegovu istraživanju. U mnogim se, danas sve češćim, bilingvalnim obiteljima te dileme rješavaju na prirodan način. Dragocjena iskustva potrebno je iskoristiti i pronaći načine kako ih ugraditi u institucijske uvjete i omogućiti odvijanje sličnih procesa učenja stranih jezika na jednako tako prirodan način.

Djeci je potrebno omogućiti što više situacija u kojima će slušati komunikaciju na stranome (engleskome) jeziku te situacija koje od njih zahtijevaju uspostavljanje komunikacije na stranome (engleskome) jeziku, bez prisile. U početku takve situacijske komunikacije trebaju biti što jednostavnije i u vezi s njihovim svakodnevnim praktičnoživotnim iskustvima i aktivnostima, kao što su, npr. pozdravljanje, traženje hrane, igračaka, različite zamolbe itd. Još je jedan princip pritom važan, a to je da se sve treba odvijati na što

prirodniji način – bez insistiranja na ponavljanju i upotrebi. Takav će pristup rezultirati postupnim prihvaćanjem i uspostavljanjem prirodne komunikacije na stranome (engleskome) jeziku, no za svako će dijete vrijeme ostvarivanja takve komunikacije biti drugačije, u skladu s već prije navedenim razlozima.

Upravo je to bio jedan od razloga zašto smo tijekom istraživanja kontinuirano nastojali snimati (kasetofonom, videokamerom i fotoaparatom) proces odgoja i obrazovanja te ga analizirati, pokušavajući odgovoriti na neka pitanja o procesu učenja stranog jezika te o poticajnom okruženju u institucijskim uvjetima (dječjem vrtiću). Što je to poticajno okruženje te kakvo je poticajno okruženje potrebno stvarati u dječjem vrtiću za odgoj i razvoj djece općenito, a posebno za razvoj komunikacije na stranome (engleskome) jeziku? - bili su neki od podciljeva ovog istraživanja. Nastojali smo stoga istražiti što podrazumijevamo ili još konkretnije što u našim uvjetima podrazumijevamo pod poticajnim okruženjem, te s obzirom na našu temu - poticajnim okruženjem u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. U okviru toga i kakva je uloga odgojitelja i drugih odraslih osoba u kontaktu s djetetom (članovi obitelji, zaposlenici vrtića, učitelji skijanja na zimovanju, kustosi muzeja itd.), zatim uloga vršnjaka, medija (odgojno-obrazovni filmovi, ali i drugi materijali s kojima su djeca dolazila u kontakt izvan vrtića, a o kojima su željela razgovarati te koji su na njih imali utjecaj)?

Osim toga, jedno od važnih pitanja bilo je i kako starija djeca (po starosti te po godinama učenja stranog jezika) pomažu (podupiru) učenje stranog jezika mlađe djece. Gopnik i dr. (2003) navode da se mnogi istraživači ranog učenja slažu oko tvrdnje da starija djeca vrlo uspješno uče mlađu djecu, ne samo govoru nego i drugim znanjima i umijećima. Još je uvijek nedovoljno istražen način na koji to čine. Kako starija djeca uče mlađu, u kojim uvjetima i koji su razlozi što ih motiviraju na takav čin, bila su pitanje koja nas i danas zanimaju.

U vezi s tom problematikom zanimalo nas je kad i u kojim uvjetima djeca počinju upotrebljavati engleske riječi i/ili fraze umjesto hrvatskih? Pritom ponovno naglašavamo da nismo insistirali na upotrebu riječi na engleskom jeziku u svakodnevnom govoru te u komunikaciji s drugom djecom i odgojiteljima. Djeca su slobodno mogla upotrebljavati hrvatske riječi u svojim iskazima, dok smo mi uvijek nastojali ponoviti cijeli iskaz na engleskom jeziku. Ostavljali smo dovoljno prostora i za pomoć starije djece, koja su vrlo često pomagala mlađoj djeci u prisjećanju pojedinih riječi ili su služila kao govorni modeli. Korisnost takva pristupa nastojali smo posebno istražiti s obzirom na drugi pristup koji zagovara izravno poučavanje i insistiranje na obaveznoj i točnoj upotrebi iskaza na engleskom jeziku.

Za ostvarivanje tog podcilja bilo je nužno osigurati kvalitetne audiozapise i videozapise izvornih govornika engleskog jezika, kako bi ih djeca mogla u različitim situacijama slušati i razumijevati. Jednako tako bile su važne i

snimke različitih situacija u kojima su djeca iz grupe govorila na engleskom jeziku, jer su na taj način bila u prilici slušati sebe i drugu djecu te uspoređivati svoj govor s govorima drugih govornika, posebno onih izvornih, za što su djeca te dobi sposobna. Tako su djeca bila u prilici uspoređivati svoj govor snimljen prije određenog vremena sa (svojim i onim druge djece) sadašnjim govorom i izgovorom, o čemu imamo i videodokumentaciju. Prisjećajući se svojih iskustava u učenju engleskog jezika, ne samo da je njima koristila (u osvježavanju načina učenja - metakognicija) nego su to nastojali prenijeti i drugoj djeci, najčešće onoj čiji je izgovor bio slabiji.

Na samome početku našeg istraživanja najvažnije je bilo ostvariti podržavajuće ozračje, ugodno okruženje radi poticanja želje i potrebe za komunikacijom na stranome (engleskome) jeziku. Stalni i povremeni kontakti s različitim odraslim osobama bili su također važni jer su utjecali i pokazivali na spremnost i otvorenost djece za spontano komuniciranje na stranome (engleskome) jeziku u stvarnim (praktičnoživotnim) situacijama. Nastojali smo poticati komunikaciju na materinskome i stranome (engleskome) jeziku putem stvaranja raznolikih situacija u okviru odgojno-obrazovnog rada (različite aktivnosti, igre, primjerice simbolička igra učiteljice koja uči djecu engleskom jeziku, zatim praktičnoživotne aktivnosti, i dr.) koje su zahtijevale uspostavljanje komunikacije. Pritom naglašavamo **prirodni način učenja engleskog jezika komuniciranjem u svakodnevnim situacijama umjesto izravnog poučavanja.**

Prema interesima i potrebama djece nastojali smo zajedno (odgojitelji, članovi stručnog tima, ravnateljica, članovi obitelji itd.) nabavljati različite igračke, audiomaterijale i videomaterijale te druga potrebna sredstva i poticaje. Tako smo postupno dopunjavali postojeći fond različitih didaktičkih materijala, sredstava i poticaja prema potrebama i interesima djece, posuđujući iz knjižnica i igroteka, od obitelji, te kupujući za vrtić i odgojno-obrazovnu grupu.

Ovom prilikom posebno ističemo nemogućnost navođenja i preciznog određivanja ciljeva, aktivnosti i poticajnih materijala, jer su oni postupno određivani i mijenjali su se tijekom pojedinih akcija i buđenjem različitih interesa djece, ne samo tijekom akcija nego i tijekom napredovanja djece u znanju općenito, posebice znanju engleskog. Pojedini sadržaji, sredstva i materijali bili su važni utoliko ukoliko su bili važni samoj djeci te djelovali poticajno na njihovu želju i stvaranje potrebe za komuniciranjem na materinskome i stranome (engleskome) jeziku. Svaki od tih elemenata važan je na svoj način za odgoj i razvoj te rano učenje djece predškolske dobi te dobiva puni smisao u djelovanju s drugima.

3. Postupak istraživanja

Istraživanje je bilo provedeno u obliku **akcijskoga istraživanja, s elementima etnografskoga pristupa**, istodobno i kao **studija slučaja odgojno-obrazovne skupine iz dječjega vrtića “Potočnica” u Zagrebu**. Odlučili smo se upravo za takav pristup zbog složenosti i prirode samih procesa koje smo nastojali istražiti, jer je neposredno usmjeren na mijenjanje odgojne prakse (prema Kemmis i Wilkinson, 1998). Osim toga takav nam pristup omogućuje neposredno sudjelovanje u samome odgojno-obrazovnom procesu (istraživači su ujedno i nositelji/voditelji odgojno-obrazovnog programa/procesa), odnosno praćenje i razumijevanje bitnih događanja u samome tijeku njihova nastajanja, a koja su važna za naše istraživanje. Sekulić-Majurec (2000, str. 298) ističe kako se “... u humanističkim znanostima javlja puno više problema koje nije moguće istražiti kvantitativnim, već samo kvalitativnim pristupom.”

Ovim smo akcijskim istraživanjem nastojali **ustanoviti, zatim promatrati, razumijevati, vrednovati i mijenjati uvjete u odgojnoj skupini kako bi se postigli oni uvjeti koji će poticajno djelovati na odvijanje procesa komunikacije na engleskom jeziku, odnosno stvaranje želje i potrebe za komuniciranjem na stranome (engleskome) jeziku**. Stoga je primijenjen **postupak sustavnog promatranja, i to u varijanti “sudjelujućeg promatranja”**. Odlučivši se za taj tip istraživanja, željeli smo pridonijeti neposrednom ostvarivanju kvalitetnih promjena u odgojno-obrazovnoj praksi učenja stranih jezika. Takav način istraživanja vrlo je zahtjevan s obzirom na složenost situacija, problema te načina sudjelovanja i promatranja. Kao neke od problema možemo navesti: promatranje pod nekontroliranim uvjetima, dinamičnost odnosno mobilnost grupe, veću gustoću interakcija te raznovrsne oblike ponašanja koji nisu pod kontrolom promatrača.

S obzirom na stupanj sudjelovanja ovdje se radilo o potpunom sudjelovanju jer je u grupi za rano učenje stranog jezika, u kojoj se vršilo akcijsko istraživanje, odgojiteljica neposredno bila uključena i kao istraživač i kao odgojitelj. Promatranje i bilježenje podataka obavljalo se uz pomoć tehničkih pomagala (videokamere, fotografskog aparata, kasetofona) te uz pomoć vođenja dnevnika sa zapažanjima o uvjetima, situacijama, vrstama aktivnosti te načinima i kvaliteti komunikacije na stranome (engleskome) jeziku između djece i odraslih tijekom boravka u odgojnoj skupini.

Akcijsko istraživanje s elementima etnografskoga pristupa, odnosno studija slučaja odgojno-obrazovne grupe s cjelodnevним primarnim programom obogaćenim sadržajem ranoga učenja engleskoga jezika, provedeno je u dječjem vrtiću “Potočnica” u Zagrebu i trajalo je od rujna 2000. do lipnja 2001.

Instrumenti

Svakodnevno smo pratili i promišljali situacije u kojima su djeca bila u prilici birati razna sredstva, igre, igračke, audiovizualne i ostale poticaje s ciljem ostvarivanja praktičnoživotnih situacija koje su stvarale potrebu za komuniciranjem na engleskome jeziku, primjerice:

- pozdravljanje pri dolasku i odlasku iz vrtića
- predstavljanje i upoznavanje s drugom djecom i odraslim osobama
- izricanje vlastitih osjećaja
- izricanje zamolbi
- izricanje vlastitih potreba, želja, mišljenja, pitanja, aktivnosti, uzimanja obroka te upotreba raznih fraza uobičajenih u tim situacijama
- zadovoljavanje osnovnih higijenskih potreba
- odabir, uzimanje odnosno pospremanje i odlaganje igračaka
- iznošenje prijedloga
- obavljanje različitih radnji
- slušanje i gledanje auditivnih i vizualnih obrazovnih materijala za učenje engleskog jezika (tzv. aktivno i pasivno učenje)
- igre s pjevanjem na engleskom jeziku uz pratnju na raznim instrumentima
- razne brojalice s pokazivanjem, mimikom, pokretima cijelog tijela
- igre u raznim kutićima.

Od samog dolaska djeteta u dječji vrtić sve do trenutka njegova odlaska nastojali smo pratiti različite aktivnosti, reakcije djece u tim aktivnostima, te mogućnosti ostvarivanja komunikacije na engleskome jeziku tijekom njihova provođenja. To nam je pomagalo u planiranju sljedećih ciklusa aktivnosti. Pratili smo i koji poticaji, odnosno vrste igara, najbolje djeluju s obzirom na doba dana te razne druge okolnosti i ozračje u kojima su ostvarene.

Svakodnevno smo pratili i bilježili aktivnosti snimanjem videokamerom, vođenjem osobnih zabilježki, fotografiranjem, a po potrebi i snimanjem kasetofonom, jer smo pretpostavljali da ćemo takvim praćenjem aktivnosti i vrednovanjem njihovih učinaka moći zaključiti o novim prijedlozima za konstruiranje kvalitetnijih aktivnosti koje će djecu poticati na komunikaciju na engleskom jeziku.

Osim toga, na isti smo način pratili i utjecaj djece starije po godinama učenja na drugu djecu; kako i u kojim situacijama i aktivnostima ona komuniciraju na engleskome jeziku.

Tijekom svakodnevnih osvrta na ostvarene akcije i procese koji su se odvijali, te na probleme, događanja i prepreke do kojih je u tim prilikama

dolazilo, razmatrali smo različita viđenja, tumačenja i razumijevanja uvjeta i okolnosti. U takvim su prilikama za nas bili važni razgovori i rasprave s bliskim suradnicima i svima onima koji su mogli utjecati i pridonijeti boljem razumijevanju i provođenju odgojne prakse.

Sustavno praćenje navedenih aktivnosti bilo je temelj za refleksiju i vrednovanje učinkovitosti te za donošenje prijedloga za konstruiranje novih ciklusa aktivnosti.

Obrada snimljenog materijala obavljala se na sljedeći način:

- gledanje snimljenog materijala u cjelini s ciljem osnovnog uvida te određivanja sljedećeg analitičkog postupka
- višekratno gledanje snimljenog materijala
- bilježenje tijeka zbivanja te izdvajanje manjih cjelina, određivanje naslova zbog lakšeg prepoznavanja sadržaja, kasnijih procesa obrade i prezentacije rezultata
- detaljno zapisivanje manjih cjelina s točnim vremenskim odrednicama od ... do.

Takav slijed pri analizi videomaterijala rezultirao je boljim planiranjem akcija i detaljnom analizom odgojno-obrazovnih situacija, što je omogućavalo refleksiju, autokorekciju te prilagođivanje odgojne intervencije stvarnoj situaciji u odgojnoj praksi.

Djeca su često bila pokretači i voditelji raznih igara, za vrijeme kojih su na sebi svojstven, originalan način otkrivala i učila engleski jezik. To je bilo neusporedivo bolje i drugačije od onoga što se u samome početku odvijalo. Polako se mijenjao naš odnos prema djeci, što je rezultiralo i drugačijim postavljanjem ciljeva i zadataka. Stoga smo u dnevniku rada (našoj službenoj dokumentaciji) sve više prostora ostavljali zapažanjima i ostvarenim djelatnostima, a tek smo u naznakama zapisivali planirane djelatnosti, sredstva i pomagala. Postali su nam važni odgovori na pitanja: Kako djeca uče strani jezik?; Koliko i kako pružiti djeci kvalitetno jezično okruženje u procesu ranoga učenja engleskoga jezika, kako bi ga ona kasnije, igrajući se, učila te svakodnevno upotrebljavala u igri i drugim situacijama?

Istražujući vlastitu odgojno-obrazovnu praksu shvatili smo da promjena može nastupiti tek kada postanemo svjesni svih onih pretpostavki i uvjerenja od kojih smo polazili u građenju takve prakse i kad ih počnemo mijenjati.

Prvu akciju istraživanja zamislili smo kao praćenje djece tijekom mjeseca rujna i listopada. To je bilo razdoblje privikavanja i prilagodbe nove djece na prostor i drugu djecu, ali i razdoblje važno za djecu koja su u grupi već drugu, odnosno treću godinu. Osim toga, u tome su se razdoblju odvijali važni procesi kao što su uzajamno prihvaćanje, razumijevanje i razvijanje uzajamnog povjerenja. U tome su važnu ulogu imali roditelji i drugi članovi obitelji, s kojima smo nastojali uspostaviti dobre odnose, suradnju, te težiti

k ostvarivanju uzajamnog povjerenja i partnerskih odnosa. Zanimalo nas je kako djeca uspostavljaju nove odnose, kako komuniciraju s novim prostorom i novim, odnosno starim prijateljima te kako u svemu tome prihvaćaju i razvijaju komunikaciju na stranome jeziku. Nastojali smo ispitati stanja u odgojno-obrazovnoj praksi, pratiti interese i aktivnosti djece.

Tijekom druge akcije ovog istraživanja nastojali smo stvarati i pratiti raznovrsne situacije koje je moguće ostvariti u dječjem vrtiću za poticanje komunikacije na stranom jeziku, obraćajući pritom posebnu pozornost na ugodno ozračje, način pristupanja i započinjanja komunikacije na engleskome jeziku u sklopu raznih situacija i igara što su ih poticala djeca. Posebno su nam bile važne uloge odgojitelja i druge djece u poticanju komunikacije na stranom jeziku.

U trećoj smo akciji nastojali održati kontinuitet cijeloga procesa, jer je uslijedilo osipanje djece zbog blagdana i zimskoga odmora te osmišljavati što kvalitetnije jezično okruženje.

U četvrtoj smo akciji posebnu pozornost usmjerili k promišljanju, osmišljavanju i bogaćenju fizičkog i jezičnog okruženja te poticanju suradničkog učenja u grupi. Poticali smo djecu na donošenje različitih predmeta, fotografija, knjiga, igračaka i sl. kao temelj za poticanje komunikacije na engleskome jeziku u manjim grupam. Usmjeravali smo interes za određena područja i pitanja prema uspostavljanju dijaloga s nama i drugom djecom - postavljanju poticajnih, 'otvorenih' pitanja, koja su djeci nudila mogućnost različitih odgovora, te na taj način dodatno poticala interes djece i njihovu aktivnost u komunikacijskim interakcijama na engleskome jeziku.

Tijekom pete akcije pozornost smo usmjerili na poticanje i podržavanje komunikacije na engleskom jeziku između dvoje ili više djece, sa što manje izravna uplitanja s naše strane, pomaganje djeci u očitovanju stvaralačkih sposobnosti te njihovu osposobljavanju za samostalno istraživanje i stjecanje znanja, posebice za istraživanje jezičnoga okruženja i očitovanje stvaralačkih jezičnih sposobnosti, stvaranje novih jezičnih tvorevina, različitih novih kombinacija, pravila upotrebe, dopunjavanja, dograđivanja, provjeravanja itd.

Snimljeni smo materijal pregledavali višekratno, ponekad i uz pomoć drugih odgojitelja, radi boljšeg razumijevanja onoga što se događalo u grupi i na osnovi toga određivali sljedeći korak akcije, zatim smo bilježili tijekom akcija te izdvajali manje cjeline, određivali naslove radi lakšega prepoznavanja sadržaja, kasnijih procesa obrade i prezentacije rezultata.

Odnos programa i realnog procesa u grupi

U početku svoga rada koncentrirali smo se na izradu Godišnjeg plana i naše odgojno-obrazovne grupe, na čijem smo temelju nastojali osmisлити, prema

razvojnim područjima i zadaćama, sadržaje i poticaje u okviru globalnih i užih tematskih cjelina. Činilo nam se, u izravnom radu s djecom, mnogo važnije što vjernije slijediti izrađeni Godišnji plan i program, umjesto prihvaćanja brojnih neplaniranih situacija, koje su se kasnije pokazale kao iznimno poticajne za ostvarivanje komunikacije na engleskome jeziku. Uočavali smo da djeca na neke poticaje i aktivnosti reagiraju s oduševljenjem, dok su neke potpuno ignorirala ili reagirala s otporom. Prava se promjena dogodila kad smo počeli djelovati po principima akcijskoga istraživanja, čije smo zakonitosti i pravi smisao otkrivali tijekom njegova izvođenja. Nužno se nametala praksa drugačijeg odnosa i fleksibilnijeg shvaćanja i provođenja Godišnjeg plana i programa rada grupe, koji je bio samo nacrt, dok se njegovo stvarno osmišljavanje događalo postupno tijekom godine, u suradnji s djecom i drugim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa. Drugim riječima, valjalo je prebaciti težište sa zahtjeva za ispunjavanjem strogo određena Plana i programa grupe na puno fleksibilniji, suptilniji i neodređeniji zahtjev za praćenjem, revidiranjem i osmišljavanjem takva procesa koji će djeci biti zanimljiv, što je u skladu s metodologijom kojom smo se koristili u ovom istraživanju, o čemu smo izlagali i u cilju našeg istraživanja. To je podrazumijevalo praćenje interesa i potreba djece i neprestano prilagođavanje novim uvjetima i neplaniranim situacijama koje su, kako smo kasnije konstatirali, više poticale razvoj komunikacije na engleskome jeziku od onih planiranih.

Posebno je pitanje bilo pitanje **odnosa materinskoga i stranoga jezika** (o čemu smo govorili i u cilju istraživanja), odnosno kada, kako i koliko upotrebljavati materinski jezik i u kojim je situacijama to nužno i opravdano. Došli smo do zaključka da je opravdano govoriti na materinskom jeziku u situacijama kao što su izražavanje suosjećanja s djecom, raspoloženja, bliskosti, empatije te izricanja različitih razmišljanja, pitanja, odgovora i informacija, jer su to situacije u kojima je potrebno šire poznavanje jezika. Kada smo htjeli djeci ispričati neku šalu, novosti, važne događaje ili ih upoznati s novim igrama i njihovim složenijim pravilima, to nismo činili na engleskome, već na materinskome jeziku, jer smo i na takav način uspostavljali prisan odnos s djecom, što je vidljivo u svim ciklusima akcija.

Kad god bismo osjetili da nas djeca više ne slijede i ne razumiju ono što govorimo, također bismo se prebacili na komunikaciju na materinskome jeziku te provjerili koje je dijelove potrebno pojasniti. U sličnim smo situacijama bili i kada smo željeli pomoći djeci u bržem, boljem i lakšem učenju i pamćenju, odnosno u korištenju najboljih strategija u određenim situacijama i komunikacijskim interakcijama na stranome jeziku.

Ako smo najprije morali nešto objasniti na materinskome jeziku, uvijek smo nakon toga nastojali izreći i na engleskome jeziku. Radeći usporedbe i pružajući primjere kako se određeni jezični sklopovi, odnosno značenja jezičnih iskaza mogu izreći na materinskome i na stranome jeziku, djeci dajemo

priliku za učenje i snalaženje u sličnim budućim situacijama. Podržavajući i potičući dječje razumijevanje, kod djece smo razvijali naviku oslanjanja na komunikaciju na stranome jeziku, što je nakon niza sličnih primjera i vježbi rezultiralo sigurnošću djece i proširivanjem njihova jezičnog znanja. Slično kao što smo mi pružali pomoć i podršku djeci u razumijevanju novih ili težih jezičnih sadržaja, tako su sada ona nastojala drugoj djeci pružiti pomoć pri izricanju određenih riječi, fraza ili rečenica na stranome jeziku. To je bilo, primjerice, izraženo već u prvome ciklusu akcija.

4. Uzorak

Istraživanje je provedeno u odgojno-obrazovnoj grupi s cjelodnevnom primarnim programom obogaćenim sadržajem ranoga učenja engleskoga jezika, u dječjem vrtiću “Potočnica” u Zagrebu.

U grupu je bilo upisano devetnaestero djece: deset djevojčica i devet dječaka. Najmlađe je dijete Tina (3,10), a najstarije Bruno (6,2). Dvoje djece (Zrinka, 6,1 i Marin, 6,0) već su treću godinu za redom bila njezini članovi, šestero njih (Ivona, 5,11, Patricia, 5,5, Lucija, 4,11, Bruno, 6,2, Luka M., 5,10 i Matias, 5,7) drugu godinu, a jedanaestero je bilo novoupisanih (Dora, 4,2, Ana, 5,2, Hana, 4,5, Dinko, 4,0, Matea, 6,1, Tina, 3,10, Kristian, 4,8, Luka S., 4,3, Manuela, 5,5, Mark, 4,10 i Nikola, 3,9). Od jedanaestero novoupisane djece jedino je Manuela imala određeno predznanje, jer je prethodnu godinu provela u drugoj *engleskoj* grupi.

Suočavajući se svakodnevno s problemima organiziranja odgojne prakse u skupini od devetnaestero djece, različitoj ne samo po dobi nego i po godinama učenja stranoga jezika, nastojali smo promišljati, izgrađivati i mijenjati postojeće stanje korak po korak u duhu emancipacijske pedagogije (Bašić, 1999). Djeca koja su engleski jezik učila drugu, odnosno treću godinu imala su velik utjecaj na sam proces i odvijanje raznih aktivnosti tijekom dana, jer su svojim znanjem i komunikacijskim sposobnostima često poticala i vodila razgovore te učila drugu djecu koja su tek prvu godinu bila u doticaju s engleskim kao stranim jezikom. **Grupa djece u kojoj se provodilo istraživanje bila je dobno mješovita te smo nastojali otkriti njezine prednosti i nedostatke općenito i s obzirom na proces učenja stranoga jezika.** Tijekom istraživanja uočili smo niz prednosti koje je sa sobom nosilo društvo druge djece, što se očitovalo u **uspješnijem komuniciranju na engleskome jeziku, međusobnoj suradnji i prenošenju znanja.** Svakodnevne, spontane situacije koje su djeca sama osmišljavala i kontrolirala bile su prilika za iskazivanje i realiziranje njihovih stvarnih potreba za igrom i komunikacijom na engleskome jeziku. **Druga su djeca bila snažni pokretači želje za govorenjem i učenjem engleskoga jezika.**

Također smo uočili i važnost drugih odraslih osoba za poticanje i razvoj komunikacije na stranome (engleskome) jeziku, jer su oni iz različitih razloga, zbog svojih uloga i važnosti za djecu, poticajno djelovali na njihovu želju i potrebu za komuniciranjem na stranome (engleskome) jeziku.

5. Rasprava i zaključci

Akcijskim istraživanjem *Stvaranje poticajnoga okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku* nastojali smo istražiti na koji je način moguće poticati i razvijati komunikaciju na stranome jeziku u dječjem vrtiću. Pritom smo posebnu pozornost usmjerili na osmišljavanje i ostvarivanje fizičkoga, jezičnoga i socijalnoga okruženja, primjerene postupke odgojitelja, jačanje samopouzdanja te razvijanje socijalne i emocionalne kompetencije djece rane dobi u uvjetima mješovite dobne skupine.

Prvotna otvorenost za mogućnost učenja različitih jezika i percipiranja široka raspona struktura zvuka te reproduciranja glasova kasnije se sužava u skladu s jezičnim okruženjem u kojem djeca odrastaju. Utvrđeno je i to da izloženost dvama jezicima djeci ne predstavlja veće teškoće, te da ona imaju sposobnost odvojiti i usvojiti oba sustava (Cummins, 1991; Umbel i sur. - prema: Vasta, Haith, Miller, 2001). Prema najnovijim neurolingvističkim istraživanjima europskih i američkih znanstvenika (prema Pavličević-Franić, 2001) djeca su do jedanaeste godine sposobna istodobno usvojiti do šest različitih jezika bez većih teškoća. Prema istoj autorici djeca koja uče više jezika lakše usvajaju nove jezike te bolje nauče i svoj materinski jezik, a to im pomaže u razvoju komunikacijskih sposobnosti općenito.

Važno je pritom da se komunikacija djece rane dobi uvijek odvija u okviru neke konkretne situacije, koju određuje čitav niz različitih faktora (npr. različite osobe s kojima dijete komunicira, te različite okolnosti u kojima se komunikacija odvija). S obzirom na brojne faktore koji na različite načine utječu na komunikaciju, možemo reći kako se **vježbanje komunikacije paralelno odvija s vježbanjem i učenjem prilagođavanja na različite situacije**. U tom smislu možemo reći kako se ne uči jezik, već sposobnost njegova odgovarajućeg korištenja za oblikovanje poruka koje omogućavaju uspješnu komunikaciju. To znači da **kod djece ne razvijamo jezik, već govor** ili sposobnost komuniciranja. Jezik je sredstvo komunikacije i tijekom ranog razvoja djeca uče kako se njime koristiti na uspješan način. No, valja naglasiti kako se **usavršavanje jezika odvija upravo njegovom upotrebom u svakodnevnom praktičnoživotnim situacijama te pronalaženjem najboljih rješenja, vježbanjem i učenjem za njegovu što uspješniju upotrebu**. Slično ističu i Riley i Reedy (2003).

Djeca, u usporedbi s odraslima, uče na specifičan način (neprestano istražujući u svim situacijama u kojima se nalaze o stvarima koje pobuđuju

njihov interes), koji je zbog različitih razloga teško zadržati tijekom kasnijega života. **Osnovni poticaji i ‘materijali’ za istraživanje, eksperimentiranje i učenje govora nalaze se u neposrednu okruženju djece, zbog čega je važna uloga odraslih, koji stvaraju bogata govorna okruženja, pogodna za stjecanje različitih govornih iskustava.**

Na naše su istraživanje posebice utjecala istraživanja Howa (1999), Gopnika, Meltzoffa i Kuhla (2003), Montessori (Seitz, Hallwachs, 1997), Malaguzzia (1998), Robson i Smedley (1996), koja ističu kako je poticajima bogato okruženje od velike važnosti tijekom rane dobi, posebice do treće godine života jer je do tada aktivnost mozga dva puta veća od one u odraslih osoba. Taj pojačani rad mozga objašnjava se ubrzanim uspostavljanjem novih veza. Poticanje i kultiviranje, odnosno održavanje postojećih veza određuje smjerove kojima se svaki pojedinac razvija kao osoba. Njegovi interesi i novi poticaji stvaraju nove veze i jačaju ih. Na taj se način svaka osoba formira na jedinstven način te se prilagođuje uvjetima u kojima se nalazi. Za naše je istraživanje ta činjenica od velike važnosti, posebice ako znamo da se svaki čovjek rađa sa sposobnošću prepoznavanja svih glasova svih jezika, a da se kasnije, upravo u skladu s poticajima iz okoline i uvjetima odrastanja postupno gasi razlike između drugih glasova, a osnažuju glasovne razlike u materinskom jeziku. Svako ljudsko biće, da bi naučilo određeni, materinski jezik, mora razvijati upravo strukture koje naglašavaju glasovne razlike u vlastitom jeziku (Gopnik, i dr., isto). Utvrđeno je kako djeca, slušajući glasove svog materinskog jezika, ubrzo počinju pokazivati jedinstvene obrasce mozgovne aktivnosti u lijevim hemisferama te se na taj način njihov mozak i fizički mijenja. Kako bismo iskoristili rođenjem dane mogućnosti te zaustavili proces gubljenja određenih veza i sposobnosti, nastojali smo osmišljavati i poticati jačanje određenih veza bitnih za komuniciranje na stranome (engleskome) jeziku. Mogućnosti su nebrojene, potrebno je odlučiti i odabrati koje ćemo poticaje nuditi djeci te koje ćemo veze jačati. Nemoguće je poticati sve veze, jer bi se ubrzo cijeli sustav “ugušio” i zapleo u nerazmrsivo klupko, no moguće je uskladiti poticaje za skladan i organiziran rast i razvoj određenih sposobnosti.

Već je Montessori (1997) isticala **‘pripremljeno okruženje’** kao jedan od bitnih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa. Prema **Reggio pedagogiji osmišljenost** prostora, odnosno **prostornoga okruženja** od velike je važnosti, pa se često naziva **“trećim odgojiteljem”**. Okruženje je tijesno povezano s kvalitetom življenja, te je najbolji pokazatelj osobnosti, načina života i razmišljanja ljudi koji u njemu žive i procesa koji se u njemu odvijaju. Organizacija prostora dječjeg vrtića te odgojno-obrazovne grupe kao manje cjeline bitno utječu na ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa, kvalitetu komunikacije i učestalost interakcija između djece i drugih sudionika procesa. Greenman (prema Gandini, 1998) ističe **povezanost okruženja s kvalitetom življenja**: “Okruženje je živi, promjenjivi svijet. Ono je više od

pukoga fizičkog prostora te uključuje način strukturiranja vremena i uloge koje se u njemu ostvaruju. Ono uvjetuje naše osjećaje, mišljenje i ponašanje te dramatično utječe na kvalitetu življenja. Okruženje jednako tako može olakšati ili otežati načine na koje živimo” (isto, str. 169). **Malaguzzi (1998)** ističe prostor kao neku vrstu **akvarija koji odražava ideje, vrijednosti, sposobnosti i kulturu onih koji u njemu žive**. Prostor dakle znatno utječe na mogućnosti kretanja, osmišljavanje grupnih i individualnih aktivnosti te interakcije djece i odraslih.

Kada promatramo djecu i njihov način učenja, možemo primijetiti kako o svemu uče na nevjerojatno lak i zabavan način, stalno isprobavajući i istražujući različite mogućnosti određena predmeta ili problema. Igra s različitim predmetima ili, npr. različitim glasovima i riječima važna je za bogaćenje i stjecanje iskustava o određenu jeziku. Važno je upravo djelovanje i velik broj različitih pokušaja i pogrešaka na temelju kojih djeca grade vlastite teorije - znanje o svijetu koji ih okružuje. Slično kao što se igraju u kutiću građenja i neprestano isprobavaju različite načine građenja, stvarajući pritom nove građevine na ruševinama starih ili neprestano ponavljajući određene forme, tako slično istražuju i uče o mnogim stvarima i zakonitostima svijeta koji ih okružuje.

Za razvoj je govora važno **pogodno i poticajno okruženje**, u čijem osmišljavanju posebnu ulogu imaju **osobe s kojima djeca mogu ostvariti prisne odnose**, koje imaju određena očekivanja od djece te prihvaćaju i poštuju njihovu osobnost. **Djeca razvijaju govor i stječu umijeće komuniciranja govorom, govoreći s drugim ljudima, u svakodnevnim situacijama**. Ovisno o okruženju i osobama s kojima svakodnevno komuniciraju djeca stječu i razvijaju **potrebu za komuniciranjem**. U situacijama u kojima je dijete stalno izloženo govoru odrasloga ili govoru koji mu je upućen, koji je prilagođen određenoj komunikativnoj situaciji, dijete ne samo da sve više razumijeva taj govor nego svoja značenja, svoje intencije nastoji uviti u lingvističku formu. Uvjeti u kojima djeca žive te osobe i načini na koje se uspostavlja komunikacija iznimno su važni za razvoj djeteta općenito, a posebno za njegov govorni razvoj. Stoga, **što je okruženje za stjecanje novih iskustava u različitim aktivnostima, praktičnoživotnim situacijama i igrama poticajnije, raznovrsnije i zahtjevnije to će djeca prirodnim putem stjecati sve više znanja**.

Nudeći svakodnevno djeci u za njih prirodnim, bliskim, praktičnoživotnim, igrovnim i različitim drugim aktivnostima i situacijama različite poticaje i prilike za slušanje stranog jezika, postupno smo u njima razvijali sposobnosti i potrebu za komuniciranjem na njemu. Učestalost određenih poticaja odnosno kontinuiranost u njihovu pojavljivanju osigurava proces jačanja i specijalizacije u određenom području te osnaživanja pojedinih veza u mozgu. Djeca na taj način postaju vještija i kompetentnija upravo u

onim aktivnostima koje su u prilici svakodnevno prakticirati, npr. u govorenju materinskoga ili stranoga jezika.

Možemo zaključiti kako smo uspjeli napraviti kvalitativan pomak te pratiti, promišljati i mijenjati uvjete koji su pridonosili ostvarivanju prirodnog učenja stranog (engleskog jezika) u uvjetima dječjeg vrtića odnosno odgojno-obrazovnog procesa u kojem smo nastojali postići takve uvjete koji su poticali djecu na komunikaciju na stranom (engleskom) jeziku. Postigli smo promjenu u odnosu na planiranje odgojno-obrazovnog procesa i strogo pridržavanje unaprijed određenog plana koji je u prvi plan stavljao sadržaje i gramatiku, u korist fleksibilno postavljenog plana i programa rada, koji su zajedno s odgojiteljima stvarala djeca i drugi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa. Na kraju smo istraživanja mogli utvrditi kako smo uspjeli u poticanju i stvaranju želje i potrebe za spontanom komuniciranjem na stranom jeziku u svakodnevnim situacijama i aktivnostima djece te na drugačiji način razumijevati cijeli proces.

Već smo ranije naveli kako brojna istraživanja pokazuju velike prednosti koje sa sobom nosi rano i prirodno učenje stranih jezika u okruženju dječjeg vrtića, kao što su npr.: razvijanje komunikacijskih sposobnosti, poticanje spoznajnoga razvoja, kulturne osviještenosti te niza mogućnosti za odabir budućega zanimanja i zapošljavanja. I društvo u cjelini može imati velike koristi od poticanja ranoga učenja stranih jezika u vrtićima i jaslicama, kao što su npr.: ekonomski, socijalni i politički boljitak, kada članovi njihova društva mogu komunicirati, poštivati i ostvarivati različite veze s članovima drugih zemalja i kultura. Pritom posebno želimo naglasiti radost odrastanja i razvoja cjelovite ličnosti svakoga djeteta te stjecanje novih kvaliteta, posebice na socijalnome i emocionalnome planu. Za dobrobit djece 21. stoljeća odgovorni su i roditelji i odgojitelji i učitelji i društvo u cjelini, te se svakako moraju udružiti u promišljanju i osiguravanju što boljih uvjeta za poticanje razvoja djece predškolske dobi općenito i za poticanje ranoga učenja stranih jezika. No, za ostvarivanje tih ciljeva potrebno je omogućiti kvalitetno formalno stjecanje znanja, na učiteljskim fakultetima, mnogim odgojiteljima i učiteljima koji bi jednako bili osposobljeni i u radu s djecom rane dobi i u znanju stranih jezika.

LITERATURA:

1. Bašić, S. (1999). Odgoj. U: Mijatović, A.. (ur.). Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: HPKZ; 175-201.
2. Bickford, C. (1999). Preparing Children to be Global Citizens: The Importance of Early Introduction to Foreign Languages. cbickford@seanet.com.
3. Britton, L. (2000). **Montessori - učenje kroz igru: za djecu od 2 do 6 godina. Zagreb: Hena com.**
4. Bruner, J. (1983). Child's Talk - Learning to Use Language. London: Oxford University Press.
5. Bruner, J. (2000). Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa.
6. Curtain, H. A., Pesola, C. A. (1988). Languages and children--Making the match. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
7. Curtiss, S. (1977). Genie: a psycholinguistic study of a modern-day "wild child". New York: Academic Press.
8. Delors (1998). Učenje, blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb: Educa.
9. Gandini, L. (1998). Reflection on the Interplay of Theory and Practice - Educational and Caring Spaces. U: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G.: The hundred Languages of Children - The Reggio Emilia Approach, Advanced reflections. London: Ablex Publishing Corporation; 49-97.
10. Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2003). Znanstvenik u kolijevci - što nam rano učenje kazuje o umu. Zagreb: Educa.
11. Ivić, D. I. (1978). Čovjek kao animal symbolicum, Razvoj simboličkih sposobnosti. Beograd: Nolit.
12. Kemmis, S., Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. U: Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (ur.). Action Research in Practice - Partnership for Social Justice in Education. London, New York; 21-36.
13. Lenneberg, E. (1967). *Biological foundation of Language*. J. Wiley.
14. Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. U: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. The hundred Languages of Children - The Reggio Emilia Approach, Advanced reflections. London: Ablex Publishing Corporation; 49-97.
15. Milanović, M. i sur. (2000). Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj. Zagreb: Targa.
16. Miljak, A.. (1987). Uloga komunikacije u razvoju govora djece predškolske dobi. Priručnik za nastavnike. Zagreb: Školske novine.
17. Miljak, A.. (2000). Ponašanje prema djetetu kao razboritoj osobi. U: Babić, N., Irović, S. (ur.). Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera; 137-148.
18. Morin, E. (2002). Odgoj za budućnost. Zagreb: Educa.

19. Pavličević-Franić, D. (2001). Komunikacijska kompetencija u procesu ranojezičnog razvoja. *Metodika*. Vol. 2. Br. 2-3. Zagreb; 127-136.
20. Pavličević-Franić, D. (2001). Interaktivna komunikacija roditelja i odgojitelja u programima ranoga učenja stranoga jezika. *Napredak*. Vol. 142. Br. 4. Zagreb; 446-455.
21. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
22. Riley, J., Reedy, D. (2003). *Learning in the early years. A guide for teachers of children 3-7*. London: Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company.
23. Robson, S., Smedley, S. (eds) (1996). *Education in Early Childhood*. London: David Fulton.
24. Saffran, J. R., Senghas, A., Trueswell, J. C. (2001). The acquisition of language by children. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.231498898, 18. 7. 2007.
25. Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?*. Zagreb: Educa.
26. Sekulić-Majurec, A. (2000). Kvalitativni i /ili kvantitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena. *Neke aktualne dvojbe*. Vol. 141 (3). Zagreb: Napredak; 289-300.
27. Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon - Philadelphia.
28. Suzuki, S. (1981). *Ability development from age zero*. Miami, Florida: Warner Bros, Publications Inc.
29. Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik, materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
30. Vilke, M. (1999). Djeca i učenje stranih jezika u našim školama. U: Vrhovac, Y. i sur. *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naprijed. Zagreb; 17-30.
31. Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
32. Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče - Društveni konteksti spoznajnog razvitka*. Zagreb: Educa.

CREATING A STIMULATING ENVIRONMENT FOR FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION IN KINDERGARTEN

Andreja Silić

Summary - *This paper highlights the importance of early education and the creation of a stimulating environment for the natural acquisition of a foreign language in kindergarten. It stresses in particular the importance of the role of pre-school teachers, peers and adults, as well as the impact of various games, real life activities, stories, songs, rhymes and the media in relation to young children and the provision of conditions for conducting the process of early language learning which would be as natural as possible (and would resemble the acquisition of the mother tongue). A situational approach has been applied, or, in other words, a natural process of learning a foreign language in the context of everyday, practical activities. Much before children begin to talk (during the pre-verbal stage), they need to be exposed as far as possible to other people's speech and to acquire communication and interactive experiences in real life situations. An action study was employed using elements of an ethnographic approach since this allowed the direct monitoring, consideration and alteration of the existing conditions for encouraging communication in a foreign language.*

Key words: *action research, kindergarten, communication in a foreign language, stimulating environment, real life situation*